

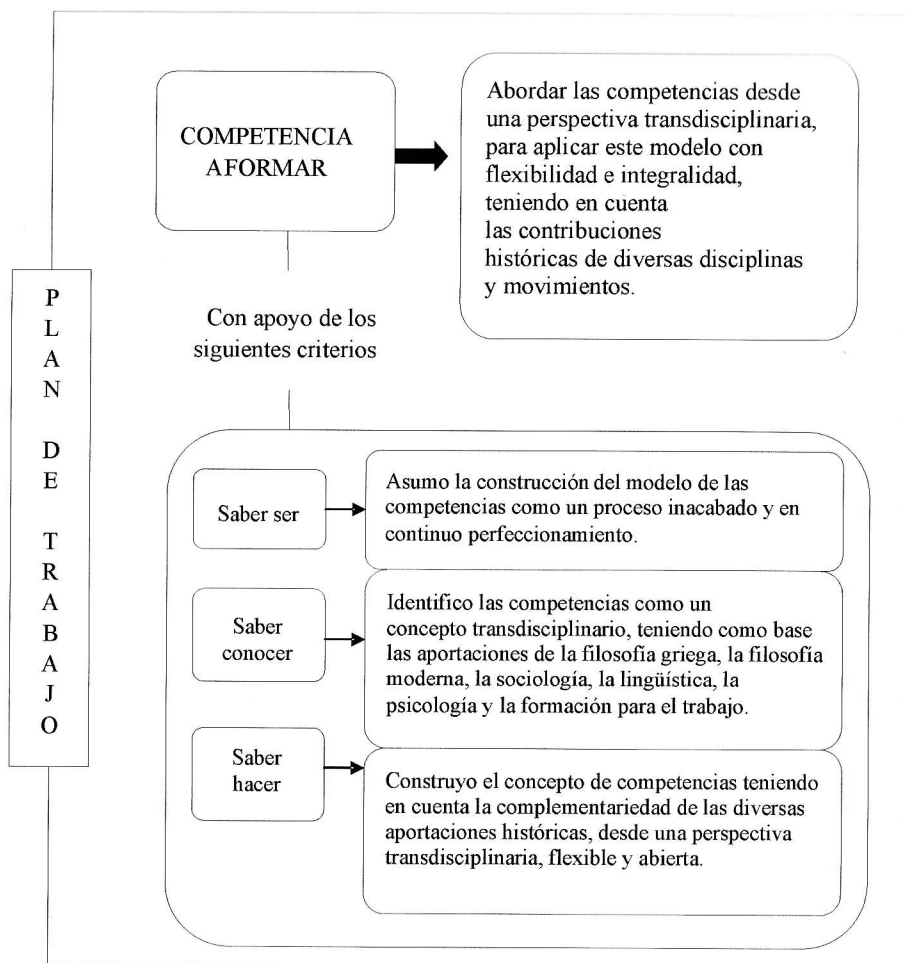
3. El pensamiento complejo nos invita a cambiar nuestro modo de pensar como condición fundamental para que haya una transformación de la docencia. En este sentido, analiza dentro de ti un problema reciente en el campo pedagógico y determina si lo abordaste desde una lógica compleja o desde una lógica simple, y expone los respectivos argumentos. A partir de esto, establece un conjunto de recomendaciones para que puedas avanzar en el mejoramiento de tu forma de pensar hacia la complejidad.
4. Analiza el currículo de un programa de formación y reflexiona: ¿es un currículo flexible y abierto al cambio? ¿Cómo integrar en él la formación de competencias desde la autorrealización y la construcción del tejido social con base en la solidaridad?
5. Finalmente, te invitamos a que compartas con otras personas los productos de las diferentes actividades, con el fin de que puedas conocer el punto de vista de ellas y, así mismo, recibir retroalimentación sobre tus aportes.

capítulo DOS

DESARROLLO HISTÓRICO DEL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

En los campos disciplinares la historicidad es la manera de existencia de los conceptos, ya que no se trata allí de describir el mundo, sino de dialogar-controvertir con un mundo previa e inevitablemente interpretado.

Bustamante (2003, p. 21)



1. LÍNEA DE TIEMPO DEL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

El modelo de las competencias se viene abordando desde el trabajo transdisciplinario porque se ha podido constatar que no es posible un concepto de competencias desde una sola disciplina, sino que se requiere de la integración de las contribuciones de muchas disciplinas para poder abordar las distintas dimensiones del actuar humano, en los diversos contextos en que se lleva a cabo. Es así como hoy día tenemos notables avances en la construcción del modelo de las competencias desde un marco teórico unificado, fruto de múltiples aplicaciones en instituciones educativas, organizaciones sociales y empresas.

En la construcción transdisciplinaria del concepto de competencias es esencial el análisis de los diferentes referentes históricos y actuales en torno a este modelo, para comprender su naturaleza y fortalecer su aplicación en el campo de la formación humana integral. De esta forma, se hace a continuación una línea de tiempo sintética con los principales desarrollos históricos del concepto (Figura 1).

- *Civilizaciones antiguas:* en diversas civilizaciones antiguas se ha encontrado evidencia del empleo de términos similares al de *competencias* o que están en la raíz de este concepto. Por ejemplo, el Código de Hammurabi se escribió en una época muy remota (1792-1750 a.c.) en la civilización de Mesopotamia y allí se menciona un concepto comparable al de competencia, tal como se puede observar en su traducción al francés. En el *Epilogue* se puede leer: "Telles sont les décisions et justice que Hammurabi, le roi *compétent*, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable" (Mulder, Weigel y Collins, 2007). En el antiguo griego también hay un uso de un concepto comparable al de competencia que es *ikanótis*, que se traduce como la habilidad de conseguir algo (Mulder, Weigel y Collins, 2007).
- *Siglo XVI:* en este siglo ya existía el concepto de competencias en varios idiomas como el latín (*competens*), inglés, francés y holandés. En inglés, por ejemplo, se puede identificar el uso del término *competence* (así como *competency*) que significa la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema en un curso o materia (Mulder, Weigel y Collins, 2007).
- *Década de 1960:* se inicia el empleo académico del concepto de competencias. Esto ocurrió en la lingüística por parte de Chomsky (1970). El concepto sirvió para pensar de otra forma el desarrollo lingüístico y el desempeño de las personas en la lengua. Esto fue una inspiración para estudios posteriores en el campo del lenguaje y también en el área del aprendizaje, que luego llegaron a la educación. Hay que recalcar que Chomsky no retomó el concepto de competencias del mundo laboral, ni de la competitividad em-

presarial, sino del uso del término en la comunidad y de sus estudios sobre la historia del análisis lingüístico (por ejemplo, estudió las contribuciones lingüísticas de Descartes).

- **Década de 1970:** se inicia la estructuración académica del concepto en el área de la gestión del talento humano en las organizaciones a través de los estudios de McClelland (1973) sobre los desempeños que tienen los trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal. Así mismo, se inicia la aplicación del concepto en la educación a través del movimiento *Competency-Based Education and Training (CBET)*, el cual buscó mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias para articular la educación con los retos sociales y económicos (Blank, 1982).
- **Década de 1980:** se establecen proyectos en diferentes países (por ejemplo, en Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia) para mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el desempeño laboral, con el apoyo de las empresas y los sindicatos. Un ejemplo de esto son las cualificaciones profesionales que se establecieron en el Reino Unido bajo el nombre de *National Vocational Qualifications (NVQ)* (Winterton et al., 2005).
- **Década de 1990:** se comienzan a generar modelos en torno al currículo, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos con base en la investigación y el estudio de las falencias de los procesos pedagógicos tradicionales (véase, por ejemplo, Gallego, 1999; Gonczi, Curtain, Hager, Hallard y Harrison, 1995; Hernández y Rocha, 1996; Hodgkinson e Issitt, 1995; Mertens, 1996); así mismo, se comienzan a implementar aplicaciones rigurosas y sistemáticas del enfoque de competencias en varios países e instituciones educativas, como por ejemplo en Estados Unidos a través del proyecto de competencias básicas SCANS (1992a, 1992b, 1993) y en Colombia a través de la reforma del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (ICFES, 1999).
- **Década del 2000:** se incorpora el concepto de competencias en las políticas educativas internacionales, como por ejemplo el proyecto Tuning en Europa (González y Wagenaar, 2005) y el proyecto DeSeCo (OECD, 2005). Así mismo, hay nuevos desarrollos teóricos y metodológicos de la formación basada en competencias desde un enfoque holístico y complejo (Rychen y Salganik, 2003; Tobón, 2001, 2006, 2009a, 2009b).

En conclusión, el término de competencias tiene una larga historia porque siempre la humanidad se ha preocupado porque las personas sean capaces de hacer las cosas que les corresponde hacer con calidad. Sin embargo, la aplicación académica del concepto de competencias comienza sólo en la década de 1960, siendo la década de 1990 donde se comienza a poner en práctica en todos los niveles educativos, y en

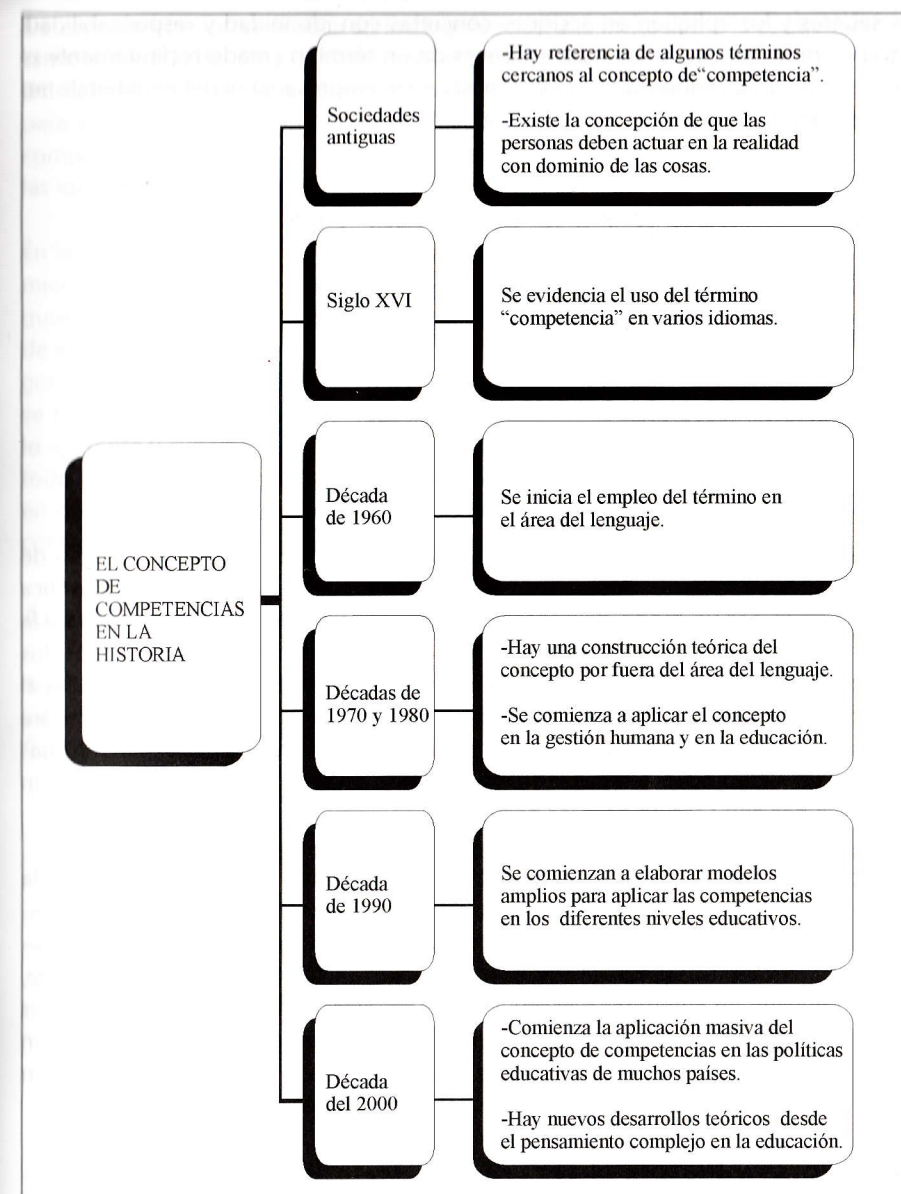


Figura 1. Línea de tiempo del concepto de competencias

la década del 2000 se convierte en una política educativa de trascendencia mundial. Esto se hace a la par que se posicionan una serie de cambios educativos por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia. Hoy día las competencias se abordan desde estos diferentes enfoques buscando que las personas se apropien de

los saberes y los apliquen en acciones concretas con idoneidad y responsabilidad. Esto nos muestra que no se trata entonces de un término creado recientemente ni tampoco de un término traído de la competencia empresarial ni del neoliberalismo a la educación, tal como a veces se plantea.

2. ESCENARIOS QUE HAN HECHO CONTRIBUCIONES A LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

2.1 Escenario de la filosofía griega

Filosofía griega en general

La filosofía griega es un escenario fundamental en la construcción del modelo de las competencias por las siguientes razones. En primer lugar, la reflexión filosófica está mediada por un modo de pensar problémico donde se interroga el saber y la realidad. Encontramos cómo los temas esenciales son abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados, y en este sentido, no son ocurrencias al azar; por el contrario, son propuestas para interrogar la realidad, el ser y el hombre de una forma fundamentada. En el concepto actual de competencias, la interrogación de la realidad ocupa un papel central en tanto se tiene como base la resolución de problemas con sentido para las personas.

En segundo lugar, la filosofía griega realiza construcciones buscando aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas. Esto hace que las elaboraciones filosóficas posean hilos y tejidos conductores, trascendiendo así la mera casualidad (Torres, 2001). Actualmente, en la formación de competencias se insiste en la necesidad de articular los saberes de distintas disciplinas, con base en actividades inter y transdisciplinarias que lleven a la superación del modelo tradicional de asignaturas, en lo cual el diálogo juega un papel esencial para el entendimiento y construcción de ejes comunes.

Protágoras y Platón: el ser

La filosofía griega se pregunta por el hombre y el ser, dentro de la reflexión sobre la identidad y la diferencia, aspecto esencial en el proceso de formación humana. Allí encontramos la máxima de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son" (Llanos, 1968, p. 266). Esta frase condensa una importante tradición filosófica que ubica al hombre en el centro de la reflexión, la cual fue continuada por Sócrates y por otros filósofos griegos. Actualmente, la educación está ante el reto de volver la mirada al hombre en su integralidad, en interacción dinámica con el contexto.

De acuerdo con Torres (2001), en Protágoras hay una invitación a la controversia en tanto la medida del *ser* y del *no ser* de las cosas es decidida por los hombres a partir del debate. Se trata de la controversia para construir y crear, no de la controversia para sacarle ventaja al otro o hacerle quedar en vacío. En la formación basada en competencias el debate se hace para construir conocimiento y alcanzar claridad en las ideas teniendo como base el respeto.

En la formación de competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. Esta reflexión se encuentra en Platón, quien muestra en su obra *La República* cómo el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. En la descripción de la metáfora de la *Allegoría de la Caverna*, este autor propone que para llegar al verdadero conocimiento se requiere de una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción. Esto es posible debido a que toda persona posee en su alma la capacidad de aprender. En la formación basada en competencias se busca que las personas tengan un conocimiento profundo del contexto y de las actividades a llevar a cabo.

Aristóteles: Potencia y acto

Aristóteles plantea en varias de sus obras filosóficas una continua relación entre el saber y el proceso de actuación, como bien puede apreciarse en el libro de la *Metafísica* (Aristóteles, 1999). Al respecto, encontramos:

- Se argumenta que todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento); lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades.
- Las personas poseen una potencia -facultad- y esta se expresa en actos -actuaciones- particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma (Bustamante, 2003; Torres, 2001).
- Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad.

2.2 Escenario de la lingüística

Noam Chomsky: la competencia lingüística

Varios autores plantean que el concepto de competencia fue planteado en la lingüística por primera vez por Noam Chomsky en 1965 (Torrado, 1999), a partir de su teoría de la *gramática generativa transformacional*, bajo el concepto de *competencia lingüística* (Chomsky, 1970), la cual da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

Todas las personas están en disposición de aprender la lengua materna, de hablarla de acuerdo con los escenarios donde interactúan y de perfeccionarla, con el fin de hacerse entender de los demás. La tesis central de Chomsky es: los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística (Chomsky, 1970). Esto significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo.

Chomsky realiza una crítica a las visiones empiristas del lenguaje, las cuales sostienen que éste es repetición de memoria. En contra de esto, propone la competencia lingüística como una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. Para ello, tiene dos términos *competence* y *performance*. La *performance* se refiere a la comunicación y concreción del lenguaje, mientras que la *competence* alude al dispositivo de la gramática que se expresa en los hablantes ideales, cuya formación es independiente de la interacción con el mundo.

La gramática de la lengua está dada por un conjunto de reglas finitas mediante las cuales se pueden generar y comprender un número infinito de oraciones. La competencia lingüística se refiere, por ende, al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico; conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos. Dicha competencia se basa en un sistema más abstracto como es la gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje común a la especie humana (Chomsky, 1970).

De manera más específica, la competencia es la capacidad del hablante oyente ideal para operar la lingüística. Por ello, puede entenderse como un marco de acción abstracto, general e ideal que permite comprender los casos particulares.

Por un lado está la gramática universal; y por el otro, el uso de ésta por parte de cada individuo en la actuación. Entre uno y otro elemento se encuentra la competencia, la cual es individual. Sin embargo, su accionar es de carácter general-ideal, sin variar de acuerdo al contexto. En otras palabras: la competencia es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso real de la lengua en determinadas situaciones (Bustamante, 2003).

Finalmente, es importante señalar que Chomsky articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación. Este autor rescata el término de la psicología de las facultades del siglo XVII, enmarcada en la filosofía cartesiana (Chomsky, 1972). Por ello, puede afirmarse que el concepto proviene más de una tradición psicológica que pedagógica o incluso lingüística (Bustamante, 2002). Por lo tanto, el concepto de competencias no es nuevo, sino que viene estructurándose hace siglos desde fuentes psicológicas y filosóficas.

Un legado importante de Chomsky es que nos permitió comprender el carácter creativo de las competencias desde el análisis del lenguaje, así como la relación

entre las estructuras profundas y superficiales que operan en la lengua a partir de la mente de las personas. Sin embargo, la contribución más significativa de Chomsky a las competencias es su motivación a reflexionar sobre cómo estamos viviendo y la manera cómo podemos cambiar el mundo, liberándonos de los prejuicios y luchando por la libertad humana (Barsky, 2005).

Dell Hymes: la competencia comunicativa

El aporte de Chomsky fue *complementado* por Dell Hymes (Hymes, 1980), quien situó la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1980), con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. En este sentido, a diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable; al contrario: ella tiene en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción. Por consiguiente, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender.

La competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuándo la persona puede determinar cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; así mismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Hymes, 1996).

2.3 Escenario de la filosofía moderna y la sociología

En el siglo XX diversos filósofos y sociólogos hicieron construcciones relacionadas con las competencias, las cuales ocupan un lugar central en este modelo. Al respecto tenemos a los pensadores Wittgenstein, Habermas y el sociólogo argentino Verón. A continuación se exponen sus principales aportes.

Wittgenstein: los juegos de lenguaje

Wittgenstein aporta a las competencias el concepto de juegos de lenguaje, los cuales son sistemas completos de comunicación entrelazados por reglas (Wittgenstein, 1988), donde el significado es producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida. Las reglas no son individuales ni son reglas a priori, sino que tienen un contexto social.

En toda competencia hay un uso de reglas implícitas o explícitas para comunicar. El aprendizaje de una ciencia se puede asumir por ende como:

Un proceso en el cual se aprenden a jugar un cierto número de juegos de lenguaje relativamente especializados. Aprender una ciencia es hacerse competente en esos juegos de lenguaje. Esto significa que el alumno debe lograr una relativa apropiación de la gramática de cada juego particular. No basta entonces con entender algunos conceptos o principios en forma aislada; es necesario saberlos articular y ponerlos en acción en situaciones diversas según las reglas del juego y sus estrategias posibles (Granés, 2000, pp. 211-212).

Habermas: la competencia interactiva

Jurgen Habermas a diferencia de Wittgenstein sí menciona con frecuencia el concepto de competencia bajo dos términos: *competencia comunicativa* y *competencia interactiva*. Estas dos clases de competencias son abordadas desde el uso del lenguaje, dentro de la perspectiva de entender-se con alguien -acerca de algo, frase que encierra el eje de su filosofía, donde las personas se toman como hablantes oyentes que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo ámbito del uso.

Por ende, el significado no es algo preestablecido, sino que está determinado por la interacción. Sin embargo, a diferencia de Wittgenstein, Habermas plantea que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un determinado asunto.

En el siguiente texto se describe la manera como este autor utiliza el término de *competencia interactiva*:

El empleo de la expresión "competencia interactiva" señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de ésta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad (Habermas, 1989, p. 161).

De esta manera, Habermas, al igual que Chomsky, propone que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas. En el concepto actual de competencias, tales componentes se estudian desde el marco de los procesos cognitivos.

Eliseo Verón: la competencia ideológica

En el campo de la sociología es importante destacar los aportes realizados por el argentino Eliseo Verón en los años 1969 y 1970. Este autor propone el concepto

de *competencia ideológica*, definido como el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso. Las personas realizan selecciones de palabras y las ponen en un determinado orden acorde con ciertas reglas. Cada vez que alguien habla escoge unos determinados términos y no otros; y cada vez que esto sucede, tales términos son organizados de una manera y no de otra. Todo esto es un proceder ideológico desde el ámbito del discurso.

Es así como Verón trasciende la concepción de la ideología como algo alienante, aunque en ocasiones lo sea. Plantea que todo acto de hablar es en sí ideológico por el proceso de selección y organización que hay que hacer, lo cual tiene como base la influencia implícita o explícita de la sociedad a partir de la interiorización de ciertas reglas y principios en un contexto determinado.

La competencia ideológica, al igual que la competencia lingüística de Chomsky, tiene el carácter de ser generativa: una estructura de elementos finitos tiene la potencialidad de generar infinitas estructuras ideológicas. La selección y organización de enunciados siempre se da desde este conjunto de elementos finitos, que trasciende a la persona y se vincula con el momento histórico que la sociedad vive. Por lo tanto, se habla seleccionando y organizando los discursos desde condicionamientos históricos específicos (Verón, 1969, 1971).

En la actualidad, la mayor contribución de Verón a la formación basada en competencias es su *teoría de los discursos sociales* o *sociosemiótica*, la cual plantea a grandes rasgos que la realidad social es una construcción a partir del discurso (configuración espacio temporal de sentido), para lo cual se tienen como base las creencias, mitos e ideales de las personas que conforman esa sociedad (Verón, 1998, 2004). Esto se basa en una doble hipótesis: (1) "*todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera fuere el nivel de análisis*" (Verón, 1987, p. 125), y (2) "*toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso signifiante, sin explicar sus condiciones sociales productivas*" (Verón, 1987, p. 126). Para ello, Verón ha tenido como base autores tales como Wittgenstein, Bateson, Benveniste, etc.

Así mismo, hay que resaltar que la teoría de los discursos sociales de Verón se enmarca en el paradigma de la complejidad, al establecer que la producción de sentido en el contexto social no es lineal (Sigal y Verón, 2004) y constituye un entretrejo que es necesario abordar desde la articulación de la semiótica con las contribuciones de otras disciplinas tales como la historia, la antropología, la sociología, las ciencias políticas y la economía (Verón, 2001). Este legado es esencial tenerlo presente en la comprensión y aplicación actual de las competencias en la educación y en la gestión del talento humano.

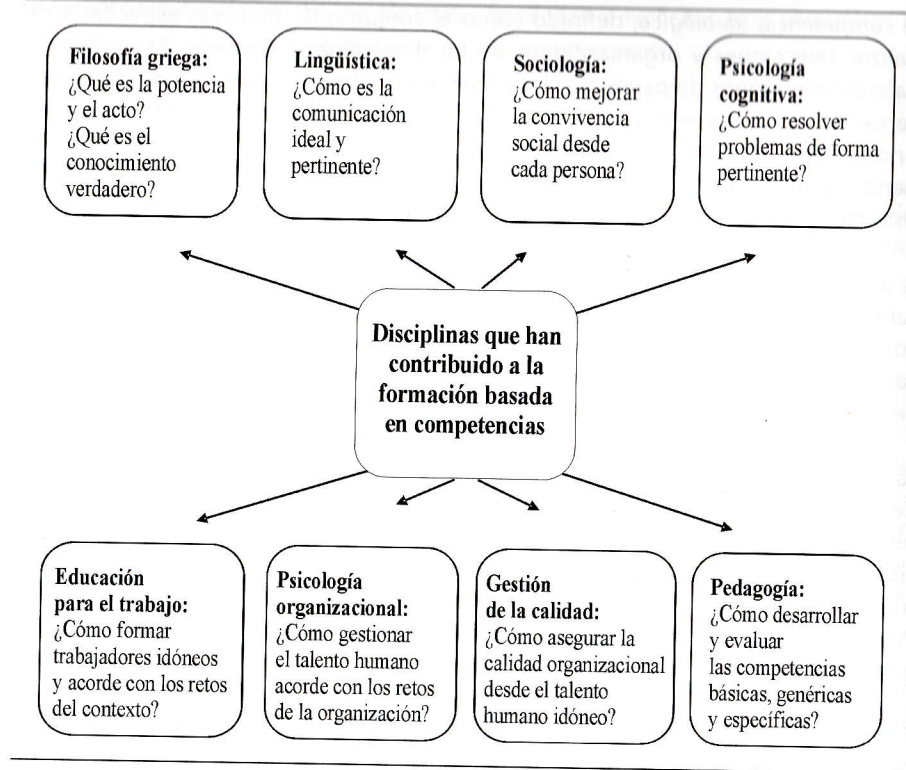


Figura 2. Campos disciplinares que han realizado contribuciones a las competencias

2.4 Escenario de la educación para el trabajo

En Estados Unidos, Canadá e Inglaterra se desarrolló el movimiento de educación y entrenamiento con base en competencias ("Competence-Based Education and Training, CBET") a finales de los 70 y comienzos de los 80 (Blank, 1982; Fantuzzo, 1984), con el fin de afrontar la crisis económica de ese momento. Este enfoque se basó en la psicología conductista y buscó orientar la formación para satisfacer los requerimientos concretos del mundo laboral. Tuvo dos logros concretos: la identificación de las características que deben poseer los docentes idóneos, y el impulso a la creación de proyectos en diferentes países para mejorar la capacitación de las personas para el empleo.

Respecto a la creación de proyectos para mejorar la cualificación laboral de las personas, esto se consolida en los 80 bajo el apogeo de la formación de *recursos humanos* con parámetros de eficiencia y de eficacia, en un contexto de competitividad

empresarial nacional e internacional en los países desarrollados. En tal contexto, se comienzan a crear de forma paulatina una serie de criterios con el fin de implementar procesos de formación para el trabajo que dan lugar en los 80 y 90 al enfoque de las competencias laborales desde cuatro ejes interrelacionados: identificación, normalización, formación y certificación de competencias. A partir de esto, hoy en día se están consolidando nuevos escenarios formativos, donde el reto es la implementación de programas de formación profesional de calidad (Rial, 2000).

En el Reino Unido el sistema de formación para el trabajo basado en competencias comienza a implementarse a partir de las mejoras introducidas en las empresas industriales y de servicios a comienzos de la década de los 80 (Hanson, 1996). Esto generó nuevas reformas educativas hacia mediados de esta década, las cuales tuvieron los siguientes objetivos: (1) fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional; (2) generar una fuerza laboral con capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción; (3) facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas; (4) orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial.

En este mismo país se crea en 1986 el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) con el fin de orientar el establecimiento de programas profesionales según las demandas del entorno laboral. Esto lleva a implementar titulaciones basadas en los niveles de competencia requeridos en el puesto de trabajo. Desde el comienzo, el sistema se estructura a partir de la representación de las empresas (Taylor, 1998), los gremios, los sindicatos y las instituciones educativas. Un aspecto por destacar es el hecho de que los trabajadores comienzan a tener la posibilidad de certificar sus competencias a partir de evaluaciones realizadas por organismos independientes que examinan lo que saben hacer sin necesidad de títulos profesionales.

Australia es también otro de los países donde se inicia el establecimiento de programas de formación para el trabajo con base en competencias laborales. Esto comienza a realizarse a partir de 1987, cuando los sindicatos solicitan que haya una mayor capacitación en las empresas y que se facilite la certificación de conocimientos y capacidades. Se sucedieron una serie de documentos por parte del gobierno sobre el tema y en el año de 1989 se plantea un documento más definitivo en el cual se establece el sistema de capacitación para el trabajo tomando como base la formación basada en competencias laborales. En 1990 se creó una misión gubernamental para conocer experiencias en el extranjero y se inicia en firme el sistema, buscando tener como base las demandas de las empresas expresadas en normas de competencia (Gonczi, 1998).

En Latinoamérica, la formación laboral por competencias se inicia en México, país que implementa en el año de 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, a partir de un diagnóstico del sector, donde se encuentra el requerimiento por parte de las empresas de tener personal capacitado para responder a las demandas del mercado, con alto grado de flexibilidad, movilidad,

resolución de problemas y capacidad para trabajar en equipo. En el diagnóstico se encontró que los programas de formación para el trabajo se diseñaban y aplicaban netamente desde la academia, sin tener en cuenta la demanda de las empresas y del mercado (Ibarra, 1996). Además, no había un mecanismo que posibilitase certificar la experiencia e idoneidad de los trabajadores adquirida en el contexto laboral.

Es así como México instaura un sistema de formación para el trabajo mediante competencias laborales con las siguientes características: (1) se compone de los mismos usuarios (empresas, sindicatos, gobierno e instituciones educativas); (2) se basa en los requerimientos del sector laboral identificados a partir de estudios ocupacionales; (3) informa de manera precisa sobre lo que requieren las empresas a partir de las normas de competencia laboral; (4) le posibilita a cada trabajador certificar sus conocimientos y experiencia en determinadas actividades laborales con independencia del contexto donde los aprendió; y (5) orienta el diseño de programas educativos con pertinencia y pertenencia.

2.5 Escenario de la psicología cognitiva

Desde mediados del siglo XX la psicología cognitiva está realizando una serie de importantes aportes a la comprensión de las competencias, a partir de conceptos tales como inteligencia, procesamiento de la información, procesos cognitivos, habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas, heurísticos y esquemas, entre otros. Así mismo, en los últimos años se ha propuesto en esta área el término *competencias cognitivas*, referidas a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad.

En la actualidad, los aportes de la psicología cognitiva al modelo de las competencias pueden organizarse fundamentalmente en tres líneas de investigación: (1) teoría de la modificabilidad cognitiva, (2) teoría de las inteligencias múltiples, y (3) enseñanza para la comprensión.

Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva

Desde la teoría de la modificabilidad cognitiva, las competencias se forman a través de estructuras cognitivas que pueden modificarse por influencia de experiencias de aprendizaje. Dicho aprendizaje no es lineal, sino que se da en espiral, mediante asociaciones y relaciones de progresiva complejidad. Para que se formen las competencias cognitivas se requiere que las personas posean *potencial de aprendizaje*, es decir, capacidad para pensar y desarrollar conductas inteligentes, empleando la experiencia previa para abordar nuevas situaciones (Prieto, 1989). El potencial de aprendizaje se expresa en las denominadas *funciones cognitivas*, las cuales son actividades del sistema nervioso central mediante las cuales se lleva a cabo el aprendizaje.

Todo acto mental tiene tres fases y en cada una se aplican determinadas funciones mentales: fase de entrada (se recibe información tanto del medio interno como del externo mediante funciones de percepción, atención, uso de vocabulario y relaciones espacio-temporales); fase de elaboración (la información recibida se analiza y se organiza mediante funciones mentales de memoria a corto, mediano y largo plazo); y fase de salida (se aplica el conocimiento para abordar una tarea o resolver un problema mediante funciones mentales tales como comunicación por ensayo y error, precisión en la respuesta y control de las respuestas). En tal perspectiva, una competencia, desde este enfoque, tiene como base el procesamiento de la información mediante funciones cognitivas con el fin de realizar tareas o resolver problemas.

Teoría de las inteligencias múltiples

El concepto tradicional de inteligencia tiene los siguientes problemas:

- La inteligencia se ha concebido desde un enfoque simple y reductivo como un proceso unitario.
- El enfoque corriente ha sido concebir la medición de la inteligencia dentro de una curva normal con pruebas psicométricas estándares.
- La construcción teórica del concepto de inteligencia se ha dado por fuera del contexto social y de manera abstracta.
- La inteligencia se ha asumido como una estructura que tiende a permanecer inmodificable.

Gardner (1987, 1988, 1993), en contraposición a este enfoque, lanza en 1983 su teoría de las inteligencias múltiples como una nueva perspectiva de conceptualización de la inteligencia. El desenvolvimiento de una persona en la vida cotidiana tiene que ver con muchas capacidades que trasciende el enfoque de los factores logicomatemáticos y de lectoescritura. Es por ello que este autor muestra evidencia empírica y teórica para argumentar que en vez de un tipo de inteligencia, tal como se ha pensado tradicionalmente, hay, por lo menos, ocho tipos. Gardner concibe la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Cada una de las ocho inteligencias propuestas cumple con tal definición.

Los ocho tipos de inteligencia son independientes, pero pueden interactuar de forma dinámica. Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas.

Descripción de los ocho tipos de inteligencia:

- *Lógico-matemática*. Es la sensibilidad y la capacidad para el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolu-

ción de problemas lógicos o numéricos. Implica la capacidad para manejar cadenas extensas de razonamiento.

- *Lingüística*. Sensibilidad y capacidad para la lecto-escritura y la comunicación verbal con otras personas, mediante el manejo de sonidos, ritmos y palabras con sus matices de significado.
- *Musical*. Capacidad para apreciar y producir los ritmos musicales, junto con sus tonos, melodías y sonidos en diferentes espacios.
- *Espacial*. Capacidad para percibir el mundo espacial visual y realizar transformaciones en las propias percepciones iniciales. Comprende el pensamiento en tres dimensiones y la orientación en el espacio, reconociendo diversos escenarios.
- *Cinética corporal*. Capacidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza. Comprende la comunicación con el cuerpo, la realización de actividades gimnásticas y la creación de objetos manuales.
- *Interpersonal*. Capacidad para discernir y responder con propiedad a los modos, temperamentos y motivaciones de otros, mediante la comprensión.
- *Intrapersonal*. Capacidad para la introspección y conocimiento de sí mismo. Acceso a los sentimientos propios y capacidad para tenerlos en cuenta en la guía de la conducta.
- *Naturista*. Capacidad y sensibilidad para distinguir, discriminar, reconocer y definir las cosas vivas y no vivas. Se expresa en el establecimiento de relaciones entre los diferentes componentes del entorno y el desarrollo de acciones tendientes a su protección.

Enseñanza para la comprensión

En años recientes se ha pasado de una concepción de la mente humana como inteligencia-capacidad a una teorización de ésta como representación-contexto, donde el énfasis está puesto en las estrategias y procesos representacionales; se busca determinar cómo los seres humanos nos representamos a nosotros mismos, el mundo y los demás. Por lo tanto, desde esta disciplina, las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias, lo cual se apoya en el concepto de *desempeño comprensivo* (Perkins, 1999).

En este enfoque, "comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe" (Perkins, 1999, p. 70). Esto implica una nueva óptica frente a lo que ha sido tradicionalmente el concepto de comprensión, el cual ha tenido como condición esencial el poseer conocimientos y estructuras cognitivas. Una consecuencia de esto para el modelo de las competencias, es la necesidad de que la educación enfatice, no tanto en contenidos representacionales, sino en el hecho de que las personas aprendan a abordar la realidad con un espíritu abierto, contextualizador y teniendo en cuenta todas las perspectivas posibles, dejando de lado esquemas rígidos y preconcebidos.

En general, desde la psicología cognitiva hay una serie de aportes desde los cuales es necesario asumir las competencias: (1) las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos; (2) las competencias están compuestas por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas; (3) en todo desempeño intervienen factores internos y externos; y (4) los seres humanos tenemos diferentes maneras de procesar la información, lo cual depende del contexto, de la herencia y de la evolución cognitiva.

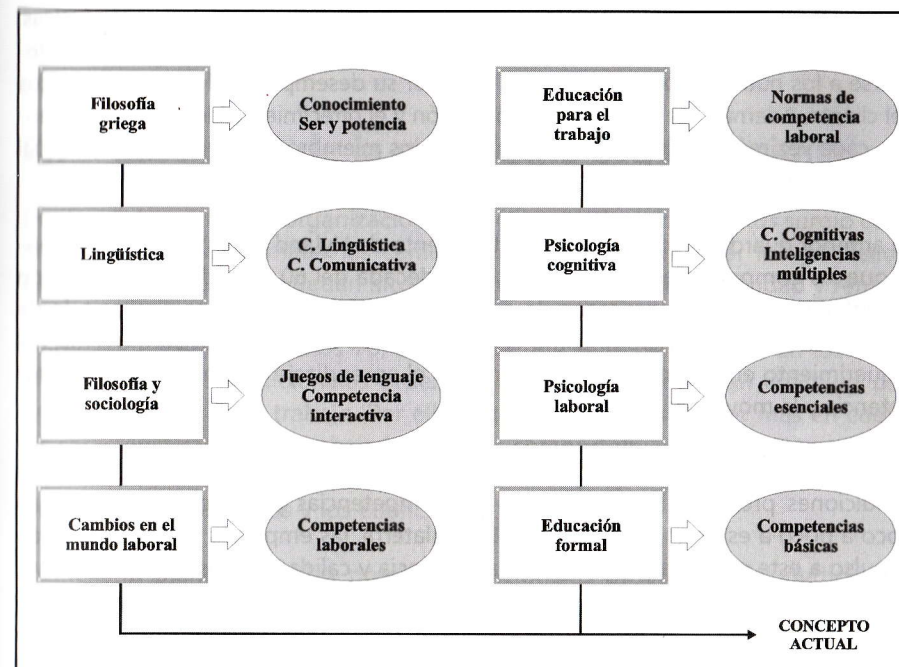


Figura 3. Escenarios que han aportado al desarrollo del modelo de las competencias

Nota 1. La "C" significa "competencia".

Nota 2. Esta figura resume los principales aportes históricos de diversas disciplinas a la formación basada en competencias.

2.6 Escenario laboral-profesional

El énfasis actual en las competencias viene a responder a los cambios en el mundo social, laboral, profesional y organizacional ocurridos en las últimas décadas. Estos cambios demandan la formación de personas con compromiso ético, creatividad, autocritica y emprendimiento, y allí es donde hace sus contribuciones la formación basada en competencias.

El ámbito laboral-profesional ha tenido un cambio sustancial al pasar del modelo *fordista-taylorista* de producción, al modelo económico de la *tecnología-globalización*, la *economía informacional* y la *desregulación de los mercados*. Esto lleva a las empresas al requerimiento de prepararse para un estado continuo de competencia en lo local, lo regional y lo global. En este nuevo paradigma de gestión empresarial es esencial que se lleven a cabo procesos de capacitación para que las personas incrementen sus competencias (CEPAL-UNESCO, 1992).

Las empresas están cambiando para adaptarse a las dinámicas sociales y económicas. Esto les exige contar con personas que posean un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos procesos laborales y ajustar su desempeño a los requerimientos del cliente. Además, los sistemas de producción y el ofrecimiento de servicios dependen cada vez más del trabajo en equipo entre los miembros de una empresa, lo cual está llevando al establecimiento de organizaciones más horizontales.

Lo anterior guarda relación con el planteamiento de Hyland (1994), quien argumenta que las competencias surgieron desde la década del 60, cuando se comenzaron a implementar nuevos procesos de organización del trabajo. Idea similar a la de Mertens (2000) quien expone cómo el modelo de las competencias surgió a raíz del requerimiento en las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral.

En la década de los 80 comienza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas; es así como las competencias profesionales comienzan poco a poco a estar en primer orden. En Inglaterra, las empresas le dieron un gran impulso a este enfoque para mejorar la eficiencia y calidad del sistema productivo, dentro del contexto de tener empresas competitivas en el ámbito mundial. Esto mismo ocurrió en Estados Unidos y Alemania, países que tradicionalmente se han preocupado por tener organizaciones productivas altamente competitivas, donde el desempeño idóneo de los profesionales y de los equipos directivos es esencial.

Durante la década del 1990 se consolida de forma paulatina la gestión del talento humano con base en competencias. Es así cómo se construyen metodologías específicas para llevar a cabo los procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación con base en este enfoque.

Esto tiene las siguientes implicaciones para los miembros de una organización:

- Importan más los desempeños concretos que el poseer conocimientos.
- Las personas necesitan de una educación continua que les posibilite desarrollar y afianzar las capacidades que requiere el sistema de producción de una determinada organización.
- Las personas necesitan un saber hacer flexible, con el fin de que estén en condiciones de asumir el cambio y de formar nuevas competencias acordes con las demandas de las empresas.

- Las personas requieren desarrollar alta capacidad de trabajo en equipo, liderazgo y creatividad para poder participar en la realización de las actividades colectivas.
- Las personas requieren tener un alto grado de idoneidad en lo que hacen, ya que de esto depende en alta medida la competitividad de las empresas.
- No importan los títulos ni la experiencia, sino el grado de idoneidad para realizar las actividades profesionales aportando al cumplimiento de las metas organizacionales.

2.7 Escenario de la psicología organizacional

Dentro de la psicología organizacional, el concepto de *competencias* surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad. El concepto fue implementado por David McClelland (Spencer, McClelland y Spencer, 1994) en los años 70, a partir de una serie de estudios en los cuales encontró que las tradicionales pruebas de desempeño no eran efectivas para predecir el éxito en el trabajo. Por ello, este autor propuso tener más en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo, en vez de las tradicionales descripciones de atributos, los expedientes académicos y los coeficientes de inteligencia.

McClelland planteó que las pruebas tradicionales basadas en la medición de conocimientos y aptitudes, así como las notas escolares, no predicen el éxito en el desempeño ante situaciones concretas del mundo laboral. Las competencias, en cambio, se relacionan más con el desempeño en tareas laborales y tienen como referencia a aquellos empleados que son particularmente exitosos frente a quienes tienen un rendimiento promedio. Así, cuando hablamos de competencias nos referimos a las características que son factores de éxito laboral y no a todas las características relacionadas con el trabajo como sucede en el modelo tradicional.

La psicología organizacional aporta los conceptos de *competencias de umbral* y *competencias clave* (Gallego, 2000; Goleman, 1999) a la gestión del talento humano en las organizaciones. Las primeras permiten un desempeño normal o adecuado en una actividad (son las competencias mínimamente necesarias para desempeñar las tareas de un determinado puesto de trabajo); las segundas, por el contrario, se refieren a características que posibilitan a las personas desempeñar de manera sobresaliente una actividad, aportándole ventajas competitivas a la organización en su conjunto. Estas últimas competencias serían competencias distintivas que tienen determinadas personas y que producen resultados organizacionales excelentes (Goleman, 1999).

Hoy en día estos conceptos se emplean en la gestión del talento humano por competencias en las organizaciones. Es así como los procesos de reclutamiento, selección, evaluación, formación y promoción de las personas en las organizaciones se hace por competencias de acuerdo con una determinada planeación estratégica. De esta forma, los conocimientos académicos dejan de ser el centro en la selección del talento humano, y en su lugar vienen las competencias, que enfatizan en la actuación como tal, con idoneidad y compromiso ético (Tobón, 2010).

2.8 Escenario de la gestión de la calidad

En la década de 1990 se posicionó la gestión de la calidad en las organizaciones, con el fin de asegurar que los procesos se desarrollen acorde con estándares establecidos en el área. Allí encontramos los *Modelos de Gestión de la Excelencia* (MGE), como por ejemplo el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), y la familia de *normas ISO 9000*, las cuales fueron asumidas mundialmente por la ISO (International Standard Organization) en 1994. En años recientes los MGE y las normas ISO se han venido incorporando en las instituciones educativas para asegurar la calidad académica en los estudiantes mediante la articulación con el modelo de las competencias.

Modelos de Gestión de la Excelencia: EFQM

El modelo EFQM fue establecido en 1991 por los presidentes de las 14 mayores compañías europeas, con el apoyo de la Comisión Europea. En la actualidad, la organización EFQM se compone de más de 600 organizaciones, incluyendo universidades e institutos de investigación. El modelo EFQM busca elevar de manera continua la calidad de una organización con altos niveles de eficacia, eficiencia e innovación, abordando los procesos y los resultados implicados en los productos y/o servicios. Este modelo se creó por la necesidad de tener en Europa un modelo de excelencia propio, siguiendo modelos tradicionales tales como el modelo *Malcolm Baldrige* de los Estados Unidos y el Modelo *Deming* en Japón.

En 1999 el modelo EFQM fue revisado, y su presentación actual contiene dos partes (figura 4): (1) un conjunto de *criterios* de excelencia organizacional que abarcan todas las áreas del funcionamiento de la organización, y (2) un conjunto de *reglas* que orientan sobre cómo evaluar cada aspecto de la organización tomando como referencia los criterios. Respecto a los criterios, hay dos grupos:

- Los *Resultados* (criterios 6 al 9) representan lo que la organización consigue para cada uno de sus actores (clientes, talento humano y sociedad).
- Los *Agentes* (criterios 1 al 5) son aspectos del sistema de gestión de la organización. Son las causas de los resultados.

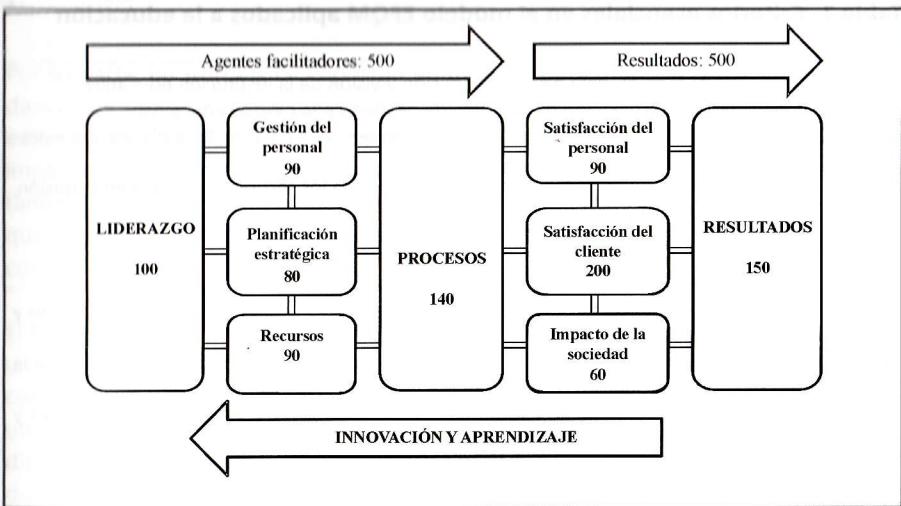


Figura 4. Modelo EFQM

El modelo EFQM se está aplicando en las instituciones educativas, pero esto no puede ser de la misma manera que se hace en las organizaciones sociales y empresariales, ya que es preciso abordar la naturaleza propia del proceso formativo. Al respecto, el instituto CIFE ha construido una adaptación del modelo EFQM a la educación, considerando la filosofía de la formación integral y el lenguaje educativo (Tobón, García Fraile, Rial y Carretero, 2006). En la Figura 5 y en la Tabla 1 se presenta una síntesis general de la adaptación del modelo EFQM a las instituciones educativas con sus diversos componentes.

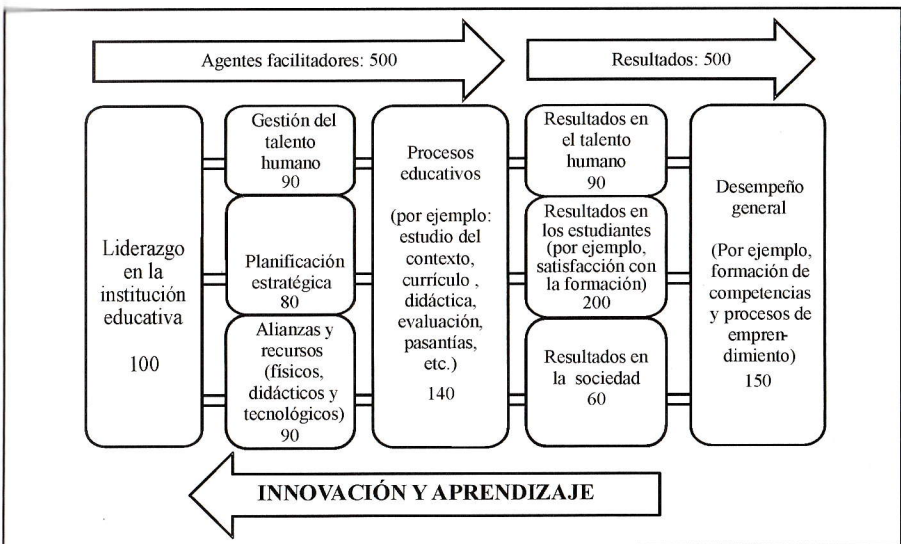


Figura 5. Modelo EFQM en la educación

Fuente: Adaptado de Tobón et al. (2006)

Tabla 1. Criterios esenciales en el modelo EFQM aplicados a la educación

Criterio 1. Liderazgo	-Gestión para alcanzar la misión y visión de la institución educativa. -Coordinación del modelo de gestión de la calidad educativa. -Coordinación de los procesos académicos a partir de la planeación estratégica. -Coordinación del talento humano y de los recursos con base en la misión, visión y procesos académicos.
Criterio 2. Planeación estratégica	-Planificación estratégica de la organización considerando los estudiantes y el entorno socio-económico. -Construcción y empoderamiento de la misión y visión compartida con la participación de la comunidad educativa. -Aplicación de estrategias de mejoramiento continuo con flexibilidad y análisis prospectivo.
Criterio 3. Gestión del talento humano	-Actuación del talento humano de la institución. -Promoción del talento humano acorde con la planificación estratégica establecida. -Articulación del talento humano con la visión compartida, los procesos académicos, los estudiantes y el contexto socio-económico.
Criterio 4. Alianzas y recursos	-Alianzas externas acorde con la planificación estratégica y los requerimientos de los procesos académicos. -Gestión de recursos para apoyar los procesos y alcanzar los resultados establecidos. -Evaluación del uso de los recursos en el ámbito administrativo y académico.
Criterio 5. Procesos académicos	-Procesos académicos de formación integral. -Articulación de los procesos académicos con la planificación estratégica y la gestión del talento humano y de los recursos.
Criterio 6. Resultados en los estudiantes	Resultados alcanzados en los estudiantes, considerando los retos del contexto y las políticas educativas.
Criterio 7. Resultados en el talento humano	Resultados en el talento humano, respecto a su actuación, formación y promoción.
Criterio 8. Resultados en la sociedad	Resultados en la sociedad, a nivel local, nacional e internacional.
Criterio 9. Desempeño general	Resultados de la organización con relación a sus metas, tanto en la formación integral y desarrollo de competencias en los estudiantes, como en los procesos de extensión (proyectos sociales, artísticos, comunitarios, ambientales, etc.) y en la investigación (investigación docente y del contexto).

Referencia: CIFE (2009).

Normas ISO

Por su parte, las normas ISO aportan un método para que una organización estandarice sus procesos y así pueda demostrar su calidad ante los clientes internos y externos, así como ante sus proveedores. Las normas ISO buscan que los procesos implicados en los productos de la organización cumplan con unos determinados estándares de calidad. Esto aumenta la confianza de los usuarios y clientes porque ven que la organización está implementando acciones concretas para ofrecer productos con calidad.

El hecho de que una organización se certifique en gestión de la calidad a través de una norma ISO brinda un reconocimiento en cualquier parte del mundo, y esto se convierte en un factor clave para el comercio global. Sin embargo, el cumplir con una norma de calidad no asegura por sí mismo el mejoramiento de la gestión, ni la disminución de los desperfectos, ni la calidad final del producto o servicio. Allí es donde entra a jugar un rol clave el talento humano idóneo, que asegure el trabajo bien hecho en todos los ámbitos de la organización, desde los directivos hasta el personal que opera los procesos básicos.

En el campo educativo, la relación entre el modelo EFQM y las normas ISO 9000 es así: el modelo EFQM aporta una serie de estrategias para que cada institución educativa autoevalúe y mejore continuamente su calidad académica con base en el liderazgo y la planeación estratégica, teniendo en cuenta todos los procesos académicos y los resultados en la formación de los estudiantes. Las normas ISO 9000, en cambio, le aportan a las instituciones educativas normas para acreditar externamente la calidad de sus procesos administrativos y de formación. Esto significa que el modelo EFQM es para uso de la organización, mientras que las normas ISO 9000 son para certificar la calidad de los procesos ante otras instituciones, el estado, la comunidad, su talento humano y los estudiantes. Por consiguiente, es necesario integrar un modelo de gestión de la excelencia, como el modelo EFQM, con las normas ISO en las instituciones educativas.

Tanto en las normas ISO como en los MGE, se ha venido incorporando el concepto de competencias en tres áreas:

1. Descripción de los puestos: en las normas ISO y en los MGE es preciso describir los puestos de trabajo y su articulación con los procesos organizacionales, actividad en la cual las competencias posibilitan una metodología clara que ayuda a que las personas estén alineadas con la visión, misión y metas de la organización.
2. Capacitación: las normas ISO y los MGE contemplan los procesos de capacitación, y las competencias permiten orientar la capacitación acorde con los requerimientos de los procesos organizacionales, lo cual aumenta su pertinencia.
3. Certificación: en las competencias se certifica la idoneidad de los integrantes de la organización, y esto, a su vez, es un componente fundamental en el ase-

guramiento de la calidad de los procesos organizacionales, ya que se aporta evidencia de la idoneidad de las personas que dirigen y trabajan en la organización.

Desde el enfoque socioformativo, nosotros hemos elaborado un modelo alternativo de gestión de la calidad académica que tiene como principal ventaja ser a la vez una guía de cómo organizar y evaluar los procesos educativos bajo el modelo de competencias. Este modelo se describe en Tobón (2010). El Capítulo cuatro tiene como orientación general este modelo.

2.9 Escenario de la pedagogía

La educación también constituye un escenario que ha hecho aportes significativos a la conceptualización de las competencias. En esta área se comienza a abordar el tema en el marco del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación (Jurado, 2003) en la década del 90, buscando con ello superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para pasar a privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las capacidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes. Esto ha permitido mejorar la evaluación de los aprendizajes mediante enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contexto.

El concepto de *competencias* llegó a la educación formal básica desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la transmisión de reglas y memorización del significado de las palabras. Los aportes de la lingüística, junto con las influencias de la *teoría del procesamiento de la información*, las *inteligencias múltiples* y las *competencias profesionales*, llevaron a introducir el término en otras áreas del currículo diferentes al área del lenguaje. De este modo, se consolida poco a poco el concepto de *competencias básicas* (competencias comunicativas, competencias matemáticas, competencias sociales, competencias en ciencias naturales, etc.).

2.10 Escenario de la inteligencia emocional

Durante varias décadas se ha venido planteando la necesidad de considerar la parte emocional en la actuación humana. Una primera contribución de gran relevancia fue la inteligencia social establecida en 1920 por Thorndike (Mestre, Guil, Carreras, y Braza, 2000), y luego las aportaciones ya descritas de Gardner (1987) sobre la in-

teligencia intrapsíquica e interpersonal. En la misma línea están las contribuciones de Salovey y Sluyter (1997). Sin embargo, es Goleman (1996) quien logra describir de forma magistral la importancia de la inteligencia emocional para el éxito en la vida personal, social, laboral y empresarial, al plantear que la inteligencia emocional aporta el 80% del éxito, mientras que los factores y competencias cognitivas aportan el 20% restante.

En nuestra opinión, Goleman ha pasado en sus estudios del énfasis en la inteligencia emocional al concepto de competencias emocionales. Inicialmente, clasificó las competencias emocionales en cinco dominios (autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales) y veinticinco competencias. Después, esto fue revisado (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) y se propuso sólo cuatro dominios (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) y dieciocho competencias. Una denominación alternativa de estas competencias es propuesta por Bisquerra y Pérez (2007) con el nombre de *competencias de desarrollo socio-personal*, que nos parece relevante tener en cuenta, las cuales incluyen tanto las competencias de índole personal como las de índole interpersonal.

Tabla 2. Dominios de la competencia emocional y competencias asociadas

COMPETENCIA PERSONAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO
- Conciencia emocional de uno mismo.
- Valoración adecuada de uno mismo.
- Confianza en uno mismo.
AUTOGESTIÓN
- Autocontrol emocional.
- Transparencia.
- Adaptabilidad.
- Logro.
- Iniciativa.
- Optimismo.
COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA SOCIAL
- Empatía.
- Conciencia de la organización.
- Servicio.

GESTIÓN DE LAS RELACIONES
- Liderazgo inspirado.
- Influencia.
- Desarrollo de los demás.
- Catalizar el cambio.
- Gestión de los conflictos.
- Establecer vínculos.
- Trabajo en equipo y colaboración.

Referencia: Goleman, Boyatzis y McKee (2002, pp. 72-73) y Bisquerra (2007, p. 64)

Las competencias emocionales se definen como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra, 2007, p. 69) y son fundamentales en la formación de las personas en la familia (Tobón y Fernández, 2004), en el colegio, en la universidad y en las organizaciones. Así, la inteligencia va mucho más allá de las neuronas o del cociente intelectual. Según Goleman (1996) no siempre triunfan los más listos o los que se aprenden mejor los contenidos, o los que mejores notas sacan en el estudio, sino aquellos que mejor entienden sus sentimientos y los de los demás, son flexibles y tienen la capacidad para interactuar positivamente en diferentes entornos sociales.

3. RETOS DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC)

3.1 Abordar la formación basada en competencias con rigurosidad teórica

Las competencias entraron a la educación por influencia -en gran medida- de factores tales como el cambio de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, la crisis de la formación tradicional y el proceso de globalización, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa (Bustamante, 2002; Gómez, 2001; Marín, 2002; Tobón, 2006; Zubiría, 2002). Es por ello que, a pesar de la opinión de Torrado (2000) en el sentido de que el "tema de las competencias no corresponde a una nueva moda pedagógica y que, por el contrario, la idea ronda a la educación...desde hace varios años trayendo *vientos de cambio*" (p. 38), la realidad es que en la actualidad las competencias sí están siendo asumidas como una moda, en la cual lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el sólo hecho de mencionar la palabra da *validez* a lo que se hace, ya que está dentro del discurso socialmente aceptado. De continuar esta tendencia, el desenlace puede

ser similar a otros términos en educación, los cuales se han publicitado con fuerza y luego han caído en el olvido (Bustamante, 2003).

En contra de la tendencia anterior, es esencial que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, considerando el proceso histórico que ha tenido este concepto, dado por la confluencia de contribuciones de múltiples escenarios (filosofía griega, filosofía moderna, sociología, lingüística, psicología cognitiva, psicología organizacional, educación técnica y educación formal). A partir de esto, el reto es avanzar hacia la paulatina integración de todas estas aportaciones, para comenzar a establecer un orden, una matriz básica general que oriente la formación en los diversos campos de la actuación humana, sin tener como pretensión construir un término unívoco al estilo del positivismo lógico; más bien, de lo que se trata es de definir las lógicas de construcción del concepto y precisar unos límites básicos. Por consiguiente, el que las competencias sean una moda o dejen de serlo para convertirse en un modelo riguroso en el campo pedagógico, dependerá del grado de apropiación crítica de esta perspectiva por parte de los administradores educativos, docentes, universidades, investigadores y comunidad.

3.2 El reto del conocimiento científico

Con frecuencia prima en el modelo de las competencias la orientación hacia el *hacer*, sin reflexión crítica ni investigación. Y esto a veces se da en todos los planos, desde el diseño del currículo, en el cual el proceso tiende a quedarse en lo instrumental y operativo, hasta la misma formación, en la cual se privilegia lo práctico sobre la comprensión y apropiación teórica. Es necesario, entonces, cultivar el pensamiento científico en el modelo de las competencias para tener una apropiación rigurosa de este concepto y mediar su aprendizaje con creatividad, innovación y pertinencia.

La historización de la FBC nos invita a abordar este modelo mediante el análisis, la indagación, la reflexión crítica, la contrastación de ideas, la identificación de problemas y su solución, y el debate público argumentado y propositivo, para así avanzar en una mejor conceptualización, comprensión, desarrollo teórico y aplicación de la FBC, que nos lleve a trascender lo aparente, la ilusión y la subjetividad, tendencias muy naturales en los seres humanos, como bien nos muestra el pensamiento complejo (Morin, 2000a).

En contra de una crítica común a la FBC respecto a que enfatiza en lo laboral-profesional, la experiencia nos ha enseñado que este modelo nos orienta en cómo potenciar la formación científica en los distintos niveles educativos, articulando en el currículum la competencia investigativa de manera transversal con base en la metodología de proyectos formativos. De esta forma, hemos podido constatar en la práctica cómo la FBC desde el pensamiento complejo promueve la continua indagación, autocrítica, contrastación de hipótesis, y la argumentación y resolución de problemas en el ámbito de la investigación científica, posibilitando herramientas para que las instituciones aumenten su impacto en esta área.

4. ACTIVIDADES SUGERIDAS

1. Realiza un mapa mental o conceptual sobre las contribuciones esenciales de los diversos escenarios que han estado y están implicados en la formación basada en competencias.
2. Reflexiona: ¿qué opinas de la tendencia que hay en muchos sectores educativos de asumir las competencias como una nueva moda? Analiza qué aspectos consideras como novedosos en las competencias y qué aspectos no revisten novedad.
3. Determina cuál es el escenario que más prevalece en el concepto de competencias que tú conoces como docente.
4. ¿Consideras que actualmente el concepto de competencias en educación está retomando los diversos escenarios abordados en el Capítulo, o que, por el contrario, se emplea con una visión parcializada donde sólo se tienen en cuenta las aportaciones de un solo escenario o perspectiva? A partir de lo anterior, te invitamos a construir una propuesta para abordar las competencias teniendo en cuenta los diversos escenarios abordados. Para ello, esboza unas ideas generales al respecto. Te puede ser de utilidad realizar un mapa mental o un mapa conceptual como ayuda didáctica.
5. Finalmente, te invitamos a que compartas con otras personas los productos de las actividades anteriores, con el fin de que puedas conocer el punto de vista de tus colegas y, así mismo, recibir retroalimentación de ellos sobre tus contribuciones.

capítulo TRES

EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS. UNA PERSPECTIVA SOCIOFORMATIVA

No es nuestro interés que el concepto de competencias se asimile al de competitividad, si ello supone trasladar al sistema educativo las leyes del mercado y con ellas los parámetros de efectividad, rentabilidad y eficacia. Hablamos de competencias en términos de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía. Lo cual plantea la necesidad de trabajar rigurosa y profundamente con el conocimiento y con el ser humano que se encuentra allí inmerso.

Torrado (2000; p. 32)